III

LA LINGUISTIQUE ET L'ENSEIGNEMENT DU LATIN

(Suite[1]*)*

PROGRAMME ET APPLICATIONS

PAR J. MAROUZEAU
Directeur d'études à l'École des Hautes Études

Il ne faudrait pas, quand on pose la question d'un enseignement linguistique du latin, se donner l'apparence d'enfoncer des portes ouvertes. La linguistique a déjà touché l'enseignement, elle a déjà franchi le seuil des manuels, et il est juste de noter dans ce sens les progrès déjà acquis, susceptibles d'en préparer de nouveaux.

Lorsque, dans les meilleures grammaires en usage, on fait précéder l'étude des formes de quelques notions sur la prononciation, sur la quantité, sur l'accent, c'est déjà un point de départ linguistique. Les « Leçons de latin » du « Cours Riemann et Gœlzer », le « Manuel latin » de M. Georgin, les « Grammaires latines » de M. Crouzet, de MM. Maquet et Roger, l'aimable initiation de M. Salomon Reinach indiquent la prononciation réformée à la suite de la prononciation traditionnelle ; M. Bezard, dans son « Introduction à l'étude élémentaire du latin », la donne comme « prononciation normale » ; la Grammaire de MM. Brutsch, Favez et Oltramare ne mentionne même plus la prononciation conventionnelle. On a l'impression qu'il n'y a plus à vaincre que la résistance de quelques maîtres, soucieux surtout de ne pas interpréter dans un sens révolutionnaire (!) le silence des programmes.

Je n'insiste donc pas sur ce point et me borne à attirer l'attention des réfractaires sur les inconséquences de la prononciation dite, bien à tort, française ; voici les règles qu'on en donne : « *-em*, *-en*, *-in*, *-um*, *-un* se prononcent *ain* et *on* à l'intérieur d'un mot et devant une consonne autre que *m* ou *n* ; *-um* se prononce *omme* à la fin d'un

1. Voir *Revue des Études latines*, vol. I, p. 85 et suiv. : Principes et méthode.

mot; *c* et *g* se prononcent *ç* et *j* devant *e* et *i*, *k* et *gu* partout ailleurs; *ti* et *s* se prononcent *ç* et *z* entre deux voyelles; *u* se prononce *o* dans *templum*, *ou* dans *qua*, *u* dans *qui*, s'altère dans *umbra* et ne se prononce pas dans *quo* »!

Il serait éloquent de résumer après cela en deux lignes les règles de la prononciation dite savante : « tout se prononce, *h* initial, consonnes en groupe et voyelles en diphtongue; *u* est toujours *ou*, *c*, *g*, *t*, *s* gardent toujours leur prononciation normale[1]. »

Quant à convaincre les élèves que telle a été la véritable prononciation, rien de plus facile et de plus divertissant : on leur citera la phrase de Quintilien qui envie les Grecs de posséder les sons plaisants du *z* et de l'*u;* on leur lira un vers de Plaute où « *tu tu* » figure le « tou! tou! » de la chouette; on leur contera l'anecdote du grammairien qui reproche à Vespasien de prononcer dans *plaustrum* le *au* comme un *o;* on leur expliquera le passage où saint Augustin s'excuse de laisser tomber l'*h* dans *homines*, en prétendant que l'essentiel est d'aimer ceux-là mêmes dont on estropie le nom; on évoquera le vrai son et le vrai sens des onomatopées : *baubari*, où retentit le « bâou » du chien, *mūgire*, où l'on entend « le mouou » de la vache; on montrera à ceux qui savent du grec que *Cicero* se transcrivait « Κικέρων » et *Numa* « Νουμᾶς », à ceux qui savent l'allemand que *Kaiser* nous renseigne après deux mille ans sur la prononciation antique de *Caesar*, etc.

Craint-on les difficultés d'application? L'expérience a montré, je crois, à tous ceux qui l'ont tentée, que si les élèves commencent d'emblée avec la bonne prononciation, ils n'y rencontrent aucune difficulté; s'ils sont déjà habitués à la prononciation traditionnelle, il suffit que le maître emploie la nouvelle avec conséquence pour qu'ils s'habituent en très peu de temps à l'entendre, et, après une courte période d'hésitation, à l'adopter. Craint-on que la prononciation réformée, le jour de l'examen, ne déplaise à un examinateur? L'expérience montre encore que rien n'est plus facile, avec un peu de pratique, que de passer de l'une à l'autre à volonté.

Dira-t-on que l'intérêt de la réforme ne justifie pas la peine qu'on aura prise? Je laisse de côté pour le moment tout argument de fond et ne retiens qu'un argument de méthode : au moment de prononcer le latin devant les élèves, nous avons le choix entre deux

1. La prononciation des lettres *j* et *v* n'est pas en question, si l'on s'abstient de les écrire, comme faisaient les Latins, qui les ignoraient.

prononciations, dont ni l'une ni l'autre ne leur est naturelle, dont l'une est simple, conséquente et vraie, l'autre compliquée, incohérente et fausse; choisirons-nous la seconde?

Je sais bien qu'il reste encore une objection, qu'on soulève parfois en posant une sorte de question préalable : sommes-nous d'accord sur la vraie prononciation? La réponse n'est pas douteuse : sur les points essentiels, les linguistes sont d'accord entre eux et d'accord avec les anciens[1]; ce n'est pas notre faute si tel manuel accepte prématurément des règles douteuses ou controuvées[2]; pour le détail, timbre des voyelles, sons ambigus, voyelles caduques, finales amuïes ou élidées, ni les élèves ni le maître n'ont à s'en inquiéter; tout ce qu'on peut leur demander, c'est de conserver à la langue tant bien que mal et dans l'ensemble sa physionomie, en tout cas de ne pas la fausser sciemment.

* * *

A la question de la prononciation est liée celle de la quantité. Elle est plus délicate, car imposer à des Français de marquer la quantité, c'est leur demander de faire sentir en prononçant le latin une distinction qu'ils ne sont pas habitués à reconnaître dans leur propre langue. Je crois pourtant que, si l'on ne veut pas condamner les élèves une fois pour toutes à ne jamais percevoir le rythme et le son même d'un vers latin, il faut leur apprendre d'abord à discerner les différences de quantité dans leur propre langue (ainsi dans des mots comme *ĭnĭque*, *fīnīr*, *ăgăpe*, *ădăge*), et surtout dans les langues étrangères qui leur sont familières (par exemple en anglais, où le même mot signifie « sot » ou « plein » suivant qu'on le prononce avec une voyelle longue (*fool*) ou brève (*full*), en allemand, où *bitten* (ĭ) signifie « prier » et *bieten* (ī) « offrir »); ils comprendront alors l'intérêt que présente en latin la quantité pour la distinction des mots (*mălum* = le mal, *mālum* = la pomme, *lĕuis* = léger, *lēuis* = poli, *occĭdo* = je tombe, *occīdo* = je tue), des formes (*causă* nominatif, *causā* ablatif), et pour la lecture des vers. Sur ce dernier point, rien de plus facile que d'obtenir des élèves une pronon-

1. Les scrupules de M. l'abbé Rousselot (cf. le *Mercure de France*, mars 1923) ne visent que des détails et sont inspirés surtout par le souci de respecter la tradition du latin d'Église et du latin des humanistes.

2. Je n'oserais pas suivre MM. Brutsch, Favez et Oltramare quand ils prêtent à *ae* la prononciation *è* et quand ils déclarent l'*h* muet, alors que Quintilien dit formellement qu'on entend une voyelle seconde dans *ae* et un *h* initial dans *haue*.

ciation convenable des deux derniers pieds toujours pareils de l'hexamètre dactylique. Enfin on les amènerait vite à une compréhension véritable des différences de quantité en leur montrant le rôle qu'elles ont joué dans la formation des mots français : *cŭbare* = couver, *cūrare* = curer (cf. sur cet aspect de la question : Ch. Pagot, dans la *Revue des Études latines*, vol. II, 1924).

*
* *

La question de la quantité conduit à poser la question plus délicate encore de l'accent. Ici je ne me plaindrai pas de la résistance des auteurs de grammaires et de méthodes; j'ai plutôt peur qu'ils n'aillent trop vite et trop loin. Presque aucun d'eux n'hésite à appliquer aux mots latins un accent d'intensité comparable à celui de l'anglais, de l'allemand ou de l'italien, que seuls les Latins des derniers siècles ont connu. Le procédé a plus d'un inconvénient : c'est une hérésie linguistique que d'appliquer à un même mot latin la prononciation de Cicéron et l'accent de saint Augustin; c'est une hérésie métrique que de mettre l'accent du mot sur une syllabe qui ne tombe pas sous l'accent du vers, et de prononcer par exemple en prose : *uirumque cáno*, mais en vers : *uirumque canó*. Je sais bien, d'autre part, que le procédé a plus d'un avantage : il dispense d'exiger des élèves la réalisation quasi impossible d'un accent de hauteur comparable à celui qu'ont seules aujourd'hui en Europe des langues peu connues; il prépare les élèves à comprendre la transformation phonétique du latin en français; il aide à retenir et à observer la quantité; il donne aux mots une individualité, une physionomie, un élément de vie. Et enfin il se trouve qu'à la place de l'hexamètre où le rythme est le plus sensible à une oreille moderne, dans le groupe formé par les deux derniers pieds, il y a d'ordinaire coïncidence entre l'accent du mot et l'accent du vers.

A des difficultés si inextricables, je ne vois que des solutions paresseuses : ou bien renoncer à tout accent et rythmer les vers comme le demande la métrique, ou bien renoncer à battre la mesure du vers et accentuer la poésie comme la prose. On pourra opter pour l'une ou l'autre des solutions suivant qu'on s'intéresse au latin en latiniste ou en romaniste, et qu'on a la faculté d'orienter l'enseignement dans l'un ou l'autre sens (cf. sur cet aspect de la question : J. Bezard, dans la *Revue des Études latines*, vol. II, 1924). En tout cas, dès maintenant, et c'est un point sur lequel

il ne peut pas être difficile de s'entendre, le premier soin du maître doit être de déshabituer l'élève du prétendu accent français, qui fait intensifier précisément la syllabe finale des mots latins, la seule dont nous sachions pertinemment qu'elle était ou faible, ou caduque, ou amuïe!

*
* *

Après une introduction où ces questions de prononciation sont sommairement examinées, les manuels passent d'ordinaire sans transition à l'exposé des formes. C'est ici que je voudrais une petite préparation linguistique.

Au moment d'aborder l'étude d'une langue nouvelle, les élèves pourraient se demander, — je sais bien qu'il ne se demanderont rien, parce qu'on ne les y habitue pas, — mais le maître peut les provoquer à demander : « Qu'est-ce que c'est que cette langue dont l'étude vient alourdir notre bagage scolaire, et nous demande presque autant de temps que toutes les autres matières réunies? » Je ne me charge certes pas de démontrer la nécessité du latin pour tous, mais je voudrais au moins, puisqu'en fait on l'enseigne si libéralement — ou si tyranniquement — qu'on dise un peu aux élèves pourquoi. Ce sera chose aisée, si l'on s'applique dès les premières leçons à rattacher le latin langue morte au français langue vivante. Ou plutôt si l'on s'attache d'abord à bannir de l'esprit des élèves la notion même de « langue morte ».

Il est facile de montrer aux élèves que, pour une langue, naître et mourir n'ont pas de sens; une langue ne naît pas, sauf le cas d'une création comme celle de l'esperanto; une langue ne meurt pas, sauf le cas d'un accident historique comme celui de la suppression du gaulois; une langue vit, c'est-à-dire se transforme, c'est-à-dire meurt et naît un peu tous les jours. Quelques exemples bien choisis montreraient comment le français d'aujourd'hui, qui paraît immobile comme une eau glacée, s'écoule en réalité comme un fleuve; comment des mots se perdent, remplacés par d'autres (*vélocipède* détrôné par *bicyclette*); comment un substantif perd son genre (*automobile* passant au féminin), sa forme (*taxamètre* devenu *taximètre*); comment les constructions changent (progrès incessant de *se rappeler de* et *davantage que*); comment, en présence des nouveautés apportées par l'usage, la grammaire officielle est obligée de jeter du lest et de tolérer aujourd'hui ce qui était faute hier. Je ferais comprendre ainsi que le français d'hier est un peu mort

par rapport au français d'aujourd'hui, plus encore le français de Corneille et celui de la Chanson de Roland par rapport au français de notre siècle; ou plutôt je montrerais que le français de la Chanson de Roland et le français de Corneille et le français d'aujourd'hui sont divers aspects d'une même langue qui ne meurt ni même ne vieillit. Et j'aurais ainsi préparé les élèves à comprendre que le latin lui-même n'est qu'un aspect plus ancien du français de la Chanson de Roland, et qu'en réalité apprendre le latin c'est encore faire du français.

Ici, une digression historique et géographique, avec cartes à l'appui, pour faire saisir comment le latin, langue du Latium, s'est répandu à travers l'Italie, puis à travers le monde, et comment, transplanté de pays en pays, il est devenu, ici le français, là l'italien, ailleurs l'espagnol, le roumain, etc. Quelques rapprochements de mots usuels empruntés à ces langues illustreraient cette parenté historique et feraient comprendre ce que c'est qu'une famille de langues. Voilà, avec un peu d'histoire, de géographie et de grammaire historique, le latin situé, apparenté, et justifié.

Les élèves vont s'attendre alors à ce que le latin, s'il n'est autre chose que du vieux français, ne soit pas tellement différent du français. Je leur laisserai volontiers quelque temps cette illusion et leur apprendrai des mots aisément reconnaissables, pour les apprivoiser. Et puis, à la première occasion, je leur ferai découvrir la grande différence entre les deux langues, qui tient au rôle des désinences en latin, des prépositions et de l'ordre des mots en français. Les voilà prêts à accepter la dure nécessité d'emmagasiner déclinaisons et conjugaisons.

*
* *

L'étude des formes, déclinaisons et conjugaisons fera apparaître très vite des accidents qui appellent un commentaire : quelle bizarrerie qu'un infinitif qui prend les trois formes : *ama-re*, *uel-le*, *es-se!* J'explique aux élèves que la désinence véritable, ancienne, est celle qui n'est représentée que dans un seul exemple, celle qui fait figure d'exception et d'irrégularité, l'infinitif *es-se;* voilà soulevée la question du rhotacisme (*ama-re*) et de l'assimilation (*uel-le*) : changements phonétiques que l'élève comprendra sans peine quand on lui aura montré le mécanisme de l'articulation des consonnes, quand on lui aura fait sentir par une simple pression du doigt sur la pomme d'Adam la différence entre sonores et sourdes, par la buée

recueillie sur un miroir la différence entre orales et nasales, quand on l'aura convaincu de la paresse d'articulation qui lui fait dire « pas que *ch*' sache, la fè*d*' de demain ». La rigueur d'application de la loi du rhotacisme (*es-sem*, *ama-rem*, *mos*, *moris*, etc.) lui donnera une idée de la régularité et de la constance des lois phonétiques, et il se rendra compte que si le français, parti du latin, est ce qu'il est aujourd'hui, c'est en vertu d'une évolution qu'on peut suivre et presque prévoir : rien de plus parlant, de plus divertissant et de plus aisé à comprendre qu'un tableau de correspondances entre les sons du latin et les sons du français, qui permet, connaissant *dūrare* et *cŭbare*, *computare* et *cantare*, d'en tirer « durer », mais « couver », « conter », mais « chanter » ... Ceci fait, avec les explications qu'on ne manque guère de donner d'habitude sur le rôle de l'accent, toute la phonétique élémentaire est faite.

*
* *

La morphologie est une perpétuelle occasion d'un exercice qui plaît à l'esprit des élèves parce qu'il a quelque chose des récréations verbales de leurs journaux amusants (mon premier..., mon deuxième..., mon tout...) : la décomposition et l'analyse. La morphologie non expliquée est le domaine de l'incohérence et de la convention : classes, sous-classes, exceptions, catégories d'irréguliers...; qui fait son ablatif en *i*? qui le fait en *e*? pourquoi *nostrum* et *nostrorum*? pourquoi *primus* / *primi* et *unus* / *unius*? pourquoi quatre conjugaisons et cinq déclinaisons, qui du reste n'épuisent pas, tant s'en faut, toutes les possibilités? Tout s'éclaire, s'explique, ou du moins se simplifie, dès qu'on a démonté, pour ainsi dire, le mot devant l'élève. Quand l'élève saura que les noms et adjectifs sont faits sur des thèmes isolables, auxquels s'accrochent les désinences, que le point d'accrochage est le point critique, parce que la finale du thème, *a*, *o*, *u*, *i*, *consonne*, risque d'y rencontrer une initiale de désinence avec laquelle elle ne s'accorde pas nécessairement, il comprendra comment se diversifient les formes, comment se créent les catégories et comment se justifient les tableaux de sa grammaire.

Ce qu'il sait de phonétique lui permettra de comprendre au moins quelques-uns des accidents d'accrochage; pour le reste, on lui signalera ceux qui s'expliquent par l'analogie; on lui exposera par exemple la déclinaison si instructive de *diues*. Point de départ : un thème *diuet-;* au nominatif, l'accrochage de la désinence *-s* détermine un premier accident : le *t* s'assimile à l'*s*, d'où *diuess*, et les

deux *s* se simplifient, d'où *diues;* au génitif, désinence *-is*, pas de difficulté d'accrochage; mais dans *diuetis*, l'*e* se trouve en syllabe intérieure : par un accident explicable, il s'altère en *i*, d'où *diuitis;* dans *diuitis*, voici que l'*u* est entre deux syllabes semblables : il perd son articulation, il est étouffé, d'où *diitis*, qui se contracte en *dītis;* mais voici alors une déclinaison boiteuse : *diues | ditis;* l'esprit, choqué de ce déséquilibre, cherche à le réparer, soit en assimilant le nominatif, d'où *dīs*, *dītis*, soit en assimilant le génitif, d'où *diues diuitis*, qui nous ramène à un des stades précédents. Il reste deux possibilités, entre lesquelles la langue reste en suspens, sans pouvoir se décider, à peu près comme le français quand il hésite entre un pluriel « banaux », analogue de « rivaux », et un pluriel « banals », analogue de « navals ». Si l'on prend après cela un exemple tout différent, comme celui de *honos* donnant un génitif *honosis*, qui devient par rhotacisme *honoris*, et qui fait recréer par analogie un nominatif *honor*, prêt à concurrencer *honos*, on amène l'élève sans difficulté à voir une identité fondamentale, absolue, entre ces deux types si différents d'apparence : *honos honoris*, *diues ditis*. L'application des lois phonétiques, qui résultent de la conformation de nos organes de la parole, et des lois analogiques, qui découlent d'une disposition de notre esprit, ramène à l'ordre, à la règle, à l'unité, l'incohérence déconcertante des paradigmes; est-il juste dans ces conditions d'environner les tableaux de nos manuels de mystères qui ne sont mystères qu'aux élèves, parce que nous en gardons jalousement la clef?

La morphologie est le domaine des récréations grammaticales et des révélations. Quand les élèves seront familiarisés avec les thèmes, on ira plus loin dans l'analyse du mot; on extraira du mot déclinable ou conjugable la racine; on remontera de *cantare* a *can-* qui est dans *canere*, de *imitari* à *im-* qui est dans *imago*, de *pungere* à *pug-* qui est dans *pupugi* et dans *pugio* et dans *pugnus;* on montrera que ces affixes : *-n-*, *-t-*, qui poussent comme des parasites sur le corps du mot, ont eu à l'origine et gardent parfois un sens propre; on indiquera que les désinences elles-mêmes sont des espèces d'affixes dont plusieurs sont explicables; on montrera par exemple qu'il y a dans *amabo* un ancien thème sur lequel est venue se greffer une forme du verbe « être », comme dans *aimerai* il y a un infinitif soudé à une forme du verbe « avoir ». Quand les élèves seront familiarisés avec la physionomie du latin classique, on ne

craindra pas de remonter à un état antérieur de la langue; on leur fera voir dans l'adverbe *quī*, dans la conjonction *quia*, d'anciennes formes de la déclinaison de *quis*, dans la postposition *causā* un ablatif encore reconnaissable, dans l'adverbe *modo* un ablatif déjà méconnu, dans l'infinitif, le gérondif et le supin, d'anciennes formes de noms ou d'ajectifs, qui constituent une sorte de déclinaison du verbe...

*
* *

L'apprentissage des mots se fait en même temps que l'étude des formes; sur ce point les enseignements de la linguistique, grâce surtout aux ouvrages de Bréal et Darmesteter, ont pénétré dans les classes : familles de mots, dérivation et composition, changements de sens, emprunts; il y a là toute une matière facile à illustrer et dont les professeurs sont habitués à tirer parti. Ils doivent seulement éviter de donner aux élèves l'illusion que tout changement de sens concevable est possible et que l'évolution sémantique est chose capricieuse; il faut bien indiquer les directions, les tendances générales, les dispositions d'esprit ou les concours habituels de circonstances qui font que le sens d'un mot ne se modifie pas au hasard; le principal avantage de cette pratique sera d'aider l'élève dans la consultation de son dictionnaire et de l'habituer à ne pas puiser les yeux fermés dans cet inventaire des significations comme on « pioche » dans un sac de dominos pour tenter sa chance.

*
* *

Le domaine de la syntaxe est celui pour lequel les grammaires courantes sont le moins avares d'explications; c'est qu'il est difficile de faire connaître la construction de la phrase sans parler du mécanisme de la pensée. Je crois pourtant qu'ici encore on fait trop peu de place à l'explication linguistique. Non pas qu'il soit recommandable de démontrer aux élèves que tout dans les règles qu'on leur apprend est conforme à la logique et au bon sens. Et même c'est contre cette tendance que la linguistique nous apprend à protester. Les règles de syntaxe ne sont pas logiques, ni celle de l'attraction, ni celle de l'ablatif absolu, ni celle du présent avec *dum*, ni celle de l'accusatif sans préposition avec les noms de villes; elles s'expliquent, elles aussi, historiquement, et leur histoire nous fait saisir encore l'activité de l'esprit : extension d'une construction par association d'idées, par analogie, par oubli ou confusion de valeurs...

*
* *

Il y a un domaine qui reste d'ordinaire fermé aux élèves, et que la linguistique elle-même n'a pas encore bien défriché : c'est celui de la stylistique. J'entends non pas la stylistique de certains manuels, qui consiste dans un recueil de locutions, de latinismes et de recettes pratiques pour le thème, mais une stylistique qui serait véritablement une étude scientifique du style, c'est-à-dire des procédés d'expression que la langue, indépendamment des règles indispensables à la correction, offre au choix du sujet parlant et de l'écrivain. Les deux éléments principaux de cette stylistique sont le choix des mots et la construction de la phrase.

Pour la construction de la phrase, il fait peine de rencontrer dans des manuels par ailleurs bien faits, et qui ont au moins le mérite de poser la question, des affirmations sommaires qui ramènent tout le problème de l'ordre des mots à une question de chronologie : « l'ordre des mots reproduit l'ordre des idées ». Idée vieille d'un siècle, qui trouve son application dans des phrases de manuels, faites pour les besoins de la démonstration : *urbem captam hostis diripuit*, mais qui se trouvera contredite par la première phrase venue d'un texte réel : *cognouit equitatum a Germanis trans Mosam missum*, et qui n'est susceptible d'aucune vérification dans la plupart des cas : *non is ego sum qui quid sim nesciam*. Il y a en latin toute une science et toute une casuistique de l'ordre des mots dont les règles élémentaires sont d'une application constante et se résument en deux principes : d'une part, tendance à rapprocher les uns des autres les éléments d'un groupe syntaxique et à respecter un certain ordre traditionnel : adjectif qualificatif-substantif, qualificatif-qualifié, déterminé-déterminatif, sujet-mots accessoires, régimes-verbe ; d'autre part, tendance à rompre l'ordre traditionnel ou grammatical par les procédés de l'inversion et de la disjonction pour réaliser certains effets. Le mécanisme n'est pas simple, et il est tout à fait différent de celui qu'on observe en français, de sorte que le dernier conseil qu'on doive donner à l'élève est celui qu'on lui prodigue à chaque instant, à savoir de calquer l'ordre de la phrase française sur l'ordre de la phrase latine. Il y a en ces matières tout un apprentissage à faire et il est indispensable que le maître s'y livre lui-même pour en faire profiter l'élève.

Un devoir plus facile, et auquel les maîtres ne se dérobent pas d'ordinaire, est d'habituer l'élève à distinguer entre les différents

tons : langue de la conversation et langue de la littérature, langue de la prose et de la poésie, mots nobles ou distingués, mots bas ou familiers, constructions savantes, compliquées, rares, ou au contraire simples et banales; recherche, surtout en poésie, de l'harmonie, du rythme, des sons expressifs, des jeux phoniques...

*
* *

Voilà le programme assez chargé; resterait à dire quelques mots de la méthode. Ce que j'ai exposé jusqu'ici suffit à indiquer comment je la conçois.

Je ne crois pas qu'il soit indispensable d'offrir en bloc aux élèves une sorte de petite « linguistique du latin », si bien résumée et si bien présentée qu'elle puisse être. La linguistique d'une langue doit se faire « à l'occasion », au petit bonheur, par morceaux; elle doit accompagner l'enseignement comme les notes de bas de page ou mieux comme les illustrations accompagnent un texte. Pas de titres généraux : phonétique, morphologie, sémantique; pas non plus de principes préliminaires : rôle de l'analogie, rôle de l'anomalie; surtout le moins possible de mots techniques : apocope et syncope, prothèse et épenthèse, aphérèse et anaptyxe!... Mais des rapprochements, des exemples, des explications appelées par les faits, et si l'on veut des renvois à des remarques groupées au début ou à la fin d'un manuel.

Une autre précaution à prendre est de ne révéler qu'avec précautions « le secret du sphinx », de ne pas exposer les élèves à mal comprendre, de ne pas leur donner l'illusion que tout s'explique, de ne pas faire d'eux de pauvres petits demi-savants qui « croient que c'est arrivé »; il est bon de leur laisser toutes les ignorances utiles et de les tenir dans cette conviction salutaire qu'à leur âge il est tout de même encore plus pressé d'apprendre que de comprendre, de savoir que d'expliquer; qu'on a toute la vie pour réfléchir et peu d'années pour emmagasiner.

Ces précautions prises, et le dosage réglé par le maître suivant l'âge, la formation, les aptitudes de ses élèves, je crois pouvoir garantir et à l'un et aux autres pendant la leçon de grammaire, illustrée et vivifiée par la linguistique, un tête-à-tête désormais moins morose et moins générateur de consignes.